

GESTÃO POR RESULTADOS NA EDUCAÇÃO: CONCEITOS REFERENCIAIS E ESTRATÉGIAS

Paulo Roberlando da Silva Ribeiro¹

RESUMO

O presente artigo analisa a gestão por resultados na educação básica brasileira e suas interfaces com as Avaliações Externas em Larga Escala (ALEs). Fundamenta-se no modelo Management by Results (MBR), de Peter Drucker, discutindo metas, indicadores e responsabilização institucional no contexto educacional. O estudo problematiza os impactos desse paradigma na autonomia escolar, no planejamento pedagógico e na atuação do gestor escolar, evidenciando tensões entre resultados quantitativos e qualidade da aprendizagem. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão de literatura, com base em autores como Drucker, Gandin, Demo, Libâneo, Segatto e Abrucio, Perrella e Alencar, entre outros. Os resultados apontam que, embora a gestão por resultados contribua para o planejamento e monitoramento institucional, também intensifica a pressão sobre profissionais da educação e favorece processos de centralização curricular. Conclui-se que esse modelo necessita ser ressignificado por práticas democráticas e contextualizadas, conciliando desempenho educacional e formação humana integral.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão por resultados; Avaliações externas; Gestão escolar.

GESTIÓN BASADA EN RESULTADOS EN LA EDUCACIÓN: CONCEPTOS Y ESTRATEGIAS CLAVE

RESUMEN

El presente artículo analiza la gestión por resultados en la educación básica brasileña y sus interfaces con las Evaluaciones Externas a Gran Escala (ALEs). Se fundamenta en el modelo Management by Results (MBR), de Peter Drucker, discutiendo metas, indicadores y rendición de cuentas institucional en el contexto educativo. El estudio problematiza los impactos de este paradigma en la autonomía escolar, en la planificación pedagógica y en la actuación del gestor escolar, evidenciando tensiones entre resultados cuantitativos y calidad del aprendizaje. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, desarrollada mediante revisión de literatura, basada en autores como Drucker, Gandin, Demo, Libâneo, Segatto y Abrucio, Perrella y Alencar, entre otros. Los resultados indican que, aunque la gestión por resultados contribuye a la planificación y al monitoreo institucional, también intensifica la presión sobre los profesionales de la educación y favorece procesos de centralización curricular. Se concluye que este modelo necesita ser ressignificado mediante prácticas democráticas y contextualizadas, conciliando desempeño educativo y formación humana integral.

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), especialista em Gestão Administrativa da Educação pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Funcionário Público (Técnico Assessor Educacional da Prefeitura Municipal de Cruz/CE). Lattes Id: <http://lattes.cnpq.br/7484705381963483>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1584-0657>. E-mail: pauloroberlando@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Gestión por resultados; Evaluaciones externas; Gestión escolar.

INTRODUÇÃO

Um novo paradigma de gestão educacional tem se consolidado nos sistemas de ensino públicos e privados, fundamentado na lógica da gestão por resultados e influenciado pelas reformas do Estado inspiradas no neoliberalismo. Segundo Perrella e Alencar (2022), esse modelo intensificou-se, sobretudo, nas duas primeiras décadas do século XXI, por meio da adoção de metas, indicadores de desempenho, avaliações externas e mecanismos de responsabilização dos profissionais da educação.

Esse movimento impulsionou a reorganização dos sistemas educacionais, fortalecendo políticas voltadas ao monitoramento de resultados quantificáveis e à centralização de estratégias para melhoria dos indicadores educacionais. Conforme Freitas (2018), essa racionalidade privilegia resultados estatísticos como parâmetro de qualidade, ainda que tais indicadores nem sempre expressem, de forma satisfatória, a efetiva aprendizagem dos estudantes.

Na perspectiva de Sander (2002), a gestão por resultados está associada à substituição de estruturas excessivamente centralizadas por formas de gestão mais descentralizadas, participativas e orientadas para o alcance de objetivos institucionais, sem que isso implique, necessariamente, a supressão da autonomia das escolas.

Todavia, essa compreensão não é consensual. Segatto e Abrucio (2017) argumentam que a adoção de metas e indicadores fortalece mecanismos de *accountability* e amplia o controle dos sistemas de ensino sobre o trabalho pedagógico, favorecendo processos de padronização curricular e restringindo a autonomia das unidades escolares. Em consonância com essa perspectiva, Perrella e Alencar (2022) observam que a contratualização de metas e a responsabilização por resultados podem tensionar o princípio da autonomia pedagógica assegurado pelo artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Por outro lado, Cury (2002) sustenta que a autonomia escolar não deve ser compreendida como isolamento institucional, mas como elemento articulado às políticas públicas de democratização da educação. Nessa perspectiva, a gestão por resultados pode coexistir com a autonomia escolar desde que respeite as

especificidades das instituições e fortaleça relações democráticas entre os diferentes níveis da administração educacional.

A literatura evidencia, portanto, posições divergentes acerca da gestão por resultados. Enquanto autores como Freitas (2018), Freire (2009) e Saviani (2019) ressaltam seus limites, sobretudo pela valorização excessiva dos indicadores quantitativos, Sant'Anna (2016), Campos (2017) e Vicentini (2020) defendem que o estabelecimento de metas e o acompanhamento sistemático do desempenho podem contribuir para o aperfeiçoamento do planejamento educacional e da aprendizagem.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante diante da crescente influência das avaliações externas em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), cujos resultados passaram a orientar políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. Embora tais avaliações forneçam importantes informações para o diagnóstico dos sistemas de ensino, seus indicadores precisam ser analisados criticamente, considerando as múltiplas dimensões que condicionam os processos educativos (Vicentini, 2020; INEP, 2025).

Nesse contexto, a gestão por resultados apresenta potencial para qualificar o planejamento institucional, integrar processos administrativos e pedagógicos e subsidiar a tomada de decisões (Murici; Chaves, 2016). Entretanto, sua implementação deve considerar as especificidades de cada escola, evitando que os indicadores de desempenho se convertam em finalidade exclusiva da ação educativa.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente a gestão por resultados na educação básica brasileira, com ênfase nas Avaliações Externas em Larga Escala (ALEs), discutindo suas implicações para a autonomia escolar, para o trabalho pedagógico e para a qualidade da aprendizagem. Busca-se compreender como as políticas de responsabilização e de definição de metas têm influenciado os sistemas públicos de ensino, especialmente no que se refere à centralização curricular, aos mecanismos de controle institucional e às tensões entre desempenho quantitativo e formação humana integral.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida por meio de revisão de literatura fundamentada em autores que discutem a gestão por resultados, as políticas educacionais contemporâneas e as avaliações externas. Foram analisadas produções acadêmicas, legislação educacional, documentos institucionais e referenciais

teóricos, organizados em quatro categorias analíticas: fundamentos da gestão por resultados; avaliações externas e *accountability*; gestão escolar e autonomia; e relações entre gestão por resultados, neoliberalismo e empresariamento da educação, possibilitando uma abordagem crítica e interpretativa acerca das transformações da gestão educacional brasileira.

A relevância acadêmica deste estudo reside na necessidade de aprofundar as discussões sobre os impactos das políticas de avaliação e responsabilização na organização da escola pública e no processo de ensino-aprendizagem. Ao articular a literatura sobre gestão educacional às contribuições da crítica às políticas neoliberais, o artigo busca oferecer subsídios para a compreensão dos limites e das potencialidades da gestão por resultados, contribuindo para o debate acerca da construção de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

GESTÃO POR RESULTADOS OU *MANAGEMENT BY RESULTS* (MBR) DE PETER DRUCKER

Oriunda da língua inglesa o termo *Management by Results* (MBR) ou *Management by Objectives* (MBO), em tradução literal: gestão por resultados e gestão por objetivos, respectivamente. Esse termo surgiu ainda nos anos 1950 e desenvolvido que foi por Peter Drucker (1909–2005), austríaco originária de Viena e um dos mais importantes teóricos da administração moderna, que por ter publicado mais de 30 livros sobre administração, economia, sociedade e política, ainda em tempos atuais é considerado como um dos mais influentes pensadores da administração moderna, frequentemente chamado de “pai da administração” (Bastos, 2016).

O conjunto da obra de Peter Drucker, mormente seu livro *The Practice of Management* (A Prática da Gestão) de 1954, conforme afirma Borges (2016), foi tão bem estruturado que tomou uma envergadura epistemológica fundamental para que o termo gestão fosse estruturado em disciplina acadêmica voltada para resultados e pessoas pela concepção da ação administrativa de um empreendimento perfazer-se pela busca e valorização dos resultados em metas acometidas a todos os

colaboradores atuantes no objetivo central da elevação do desempenho organizacional.

Borges (2016) elenca como característica principais da MBR “druckeana” a definição de metas claras em suas especificidades, mensuração, alcançabilidade, determinação de lapso temporal bem definido e, principalmente, serem relevantes. Incorrendo em igual importância, a característica da participação de todos os atores envolvidos no projeto deve ser definida por objetivos que, ressalte-se, não devem ser impostos de modo unilateral, mas sim, que todos esses partícipes do organograma funcional conduzam e definam em suas específicas importâncias, a definição das estratégias para a consecução do processo de atingimento dos resultados.

Por certo, ainda nas afirmações de Borges (2016), outra característica da MBR “druckeana” está no devido e contínuo acompanhamento do progresso de direção das metas estabelecidas que se requer um monitoramento amigável para os devidos ajustes eventuais necessários. Em mesmo diapasão de fundamentalidade ainda sobre as características em discussão, a avaliação arrimada por resultados, implica efetivamente sobre o grau de desempenho para a persecução dos objetivos definidos na gestão de um empreendimento, tendo-se a devida noção que a avaliação dos resultados não deve ter o condão de apenas funcionar como uma tarefa técnica, mas sim, obter-se a real circunstância de status quo em indicadores quantificáveis.

Ao que se relaciona à vantagens que são, inexoravelmente, a referência-chave para todo o processo da gestão MBR “druckeana”, Borges (2016, s/p), elenca o que se segue: “aumenta a clareza sobre o que precisa ser alcançado; motiva os colaboradores, pois eles participam da definição das metas; favorece a responsabilização (*accountability*) e a meritocracia e melhora a comunicação entre níveis hierárquicos.” Em contrapartida, importa dizer-se, ainda com esteio em Borges (2016), que o modelo de gestão MBR “druckeana”, carrega limitações em razão de seus objetivos serem centralizados por resultados finais satisfatórios definidos em caracteres quantitativos, gera-se, com efeito um foco excessivo nesse viés em detrimento ao aspecto qualitativo.

Acoste-se também ao aspecto limitativo da gestão MBR “druckeana”, ao que teoriza Borges (2016), a questão da aplicação das metas e estratégias em seu conceito de otimização dos resultados que, em não sendo aplicado de modo eficiente, por conseguinte, quando os resultados atingidos não são os delineados como

satisfatórios, gera-se uma cultura de pressão desmedida por indicadores favoráveis. Decerto, que esses pressupostos assinalados indicam também, como critério de limitação para a gestão MBR “druckeana”, a cultura organizacional quase perfeita e amadurecida em seus propósitos, de tal sorte, que a confiança e a transparência no modus operandi do estabelecido das estratégias podem ser comprometidas em detrimento dos resultados finais.

Observe-se, pelo disposto até então, que todas essas premissas assinaladas confirmam o relacionado à gestão por resultados pela célebre frase de Peter Drucker: “O que pode ser medido pode ser melhorado.” (Borges, 2016, s/p), ou seja: o monitoramento estabelecido por métricas de resultados, é essencial para a identificação dos fatores que condicionaram ao batimento das metas atingidas por indicadores significativos, como quanto, redirecionar estratégias quando os números não forem favoráveis, desse modo, identificados os problemas, impulsiona-se novas ações para a persecução dos resultados favoráveis estabelecidos.

Em tese, consoante Borges (2016), a aferição dos resultados quantificáveis oportuniza o conhecimento sobre o desempenho que, ato contínuo, procede-se com a tomada de decisões e a implementação de ações corretivas para alcançar resultados desejados.

Decerto, que gestão MBR “druckeana” está para uma significativa ferramenta de planejamento, monitoramento e avaliação de desempenho, que conecta o propósito estratégico da organização com as ações práticas de seus colaboradores. Tais conceitos não são exegéticos em suas definições, mas sim, definições claras do modo gerencial de empreendimentos com o fito de resultados em caráter puramente quantificáveis, premissas que podem perfeitamente serem associadas à questão argumentativa desta dissertação de mestrado relacionada à gestão por resultados na educação que, atingem, quando bem aplicadas e aos termos da gestão MBR “druckeana”, resultados educacionais por indicadores exitosos nos sistemas de avaliação em larga escala da escola pública, contudo, esses resultados métricos podem e devem ser questionados em seu conceitos de qualidade do ensino preconizado à Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88), que é assegurada como um direito fundamental pelo estabelecimento do princípio garantidor do padrão de qualidade no ensino público.

PLANEJAMENTO ESCOLAR NA GESTÃO POR RESULTADOS

Define-se planejamento escolar, conforme conceituações de Gandin (2005, p.39), como sendo: “a aplicação à própria educação àquilo que os verdadeiros educadores se esforçam por inculcar em seus alunos: uma abordagem racional e científica dos problemas”. Por esta assertiva, estabelece-se um entendimento de que a análise da situação e a projeção de objetos com os recursos que se encontram disponíveis, é o que melhor se pode definir como sendo planejamento direcionado à gestão por resultados.

Na visão do mesmo autor, que se sustenta ainda por Saviani (2019), planejamento pode também ser entendido como a elaboração de um projeto ininterrupto que congrega uma série de elementos necessários à projeção de objetivos, como por exemplo, indicadores exitosos aferidos pelos sistemas de avaliação externa em larga escala que se se estabelecem como meta ao direcionamento das ações para a interposição dos recursos necessários e com prazos bem definidos, redirecionando sua ação conforme os ditames procedimentais da gestão por resultados.

Supõe-se, pelo exposto, que planejamento está além de um projeto contínuo. Ele é, de acordo com as situações que vão se encontrando, dinâmico e volátil à cada objetivo que requer adequações de atos para o atingimento do que se é estabelecido.

Em sendo, um planejamento para melhor possibilidade de concretização de seus objetivos, requer-se para tanto, uma participação coletiva, sobretudo, quando o ambiente é uma unidade de ensino, em que a participação da comunidade escolar se faz mais do que necessária para a consecução dos objetivos da gestão por resultados que, mesmo não se exigindo uma contrapartida de forma democrática, a tomada de responsabilidades é sempre compartilhada (Gandin, 2005).

Destarte, segundo Gandin (2005), planejamento escolar para uma gestão de resultados se define pela forma procedimental e sistematizada de projeção de decisões e ações que são tomadas em relação à idealização de resultados positivos, que são abarcados pelas dimensões política, social e administrativa,

instrumentalizados por um arcabouço de projetos tomados a termo. Com efeito, poder-se-ia acrescentar a esta conceituação, o modo de envolvimento de decisões e avaliações que se interrelacionam no mesmo projeto, no que faz com que um planejamento tome variadas concepções e tipos adequados a viabilidade daquilo que se pretenda, conforme sustenta o mesmo autor.

Pelos apontamentos de Gandin (2005, p.39), percebe-se que definir e/ou enumerar tipos de planejamentos, no caso em discussão para a gestão de resultados, é adentrar numa seara fértil de conceitos que vão bem além de um consenso, pacífico que seja:

É impossível enumerar todos tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas ideias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, a pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade a propor ações e atitudes para transformá-la.

O planejamento toma moldes e conjunturas diferenciadas quando os resultados desejados assim requererem sua configuração pelas atitudes apropriadas a serem tomadas, daí porque a literatura concernente caracterizar planejamento por tipos e princípios que assim, em conformidade ao estudo de Gandin (2005), são apresentados como determinantes para a gestão por resultados: planejamento coletivo: combinação da participação com divisão de tarefas; planejamento curricular: processo em que as decisões agem sobre a dinâmica escolar na instrumentalização e orientação da educação; planejamento de ensino: proposta que envolve a ação pedagógica e otimização da didática como pressuposto da significância do processo ensino-aprendizagem; planejamento da escola: também chamado de “projeto educativo”, sendo o plano global da instituição, composto de Marco Referencial, Diagnóstico e Programação

Gandin (2005) sustenta ainda que todos estes planejamentos devem consubstanciar em um único: o planejamento participativo, que se constitui num processo político, num contínuo propósito coletivo, numa deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem.

Bem se percebe que, planejamento toma sua concepção em acordo com a conjuntura em que é idealizado para a consecução do pretendido, no caso específico:

a gestão por resultados. A variabilidade de suas concepções, conforme asseverado pelo autor em referência, encontra sentido de ser pelas situações que também são variadas em determinado organismo escolar submetido aos ditames de seu sistema de ensino para a gestão por resultados.

Luck (2006) assegura que a própria situação conceitual do status vivido e o momento, quer seja oportuno ou não, é o que condiciona ao tipo de planejamento que se pretenda para a gestão por resultados, sem que necessariamente se siga um regramento estabelecido. A definição do planejamento é sempre conceitual à realidade enfrentada e ao que se pretende atingir, podendo ainda ser estratégico, tático ou operacional, sendo obedecida a questão da temporalidade desejada: longo, médio e curto prazo. Destaque-se, ainda, as nuances quanto as suas alteráveis procedimentais, que podem ser: social, econômica e administrativa, porém, afeito a indicadores que justifiquem as premissas da gestão por resultados (Luck, 1996).

GERENCIAMENTO DA ESCOLA E AS INTERFACES NA GESTÃO POR RESULTADOS

Diretrizes para definição de processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola, conforme Segatto e Abrucio (2017), requerem a apresentação e/ou definição dos próprios indicadores educacionais que a unidade de ensino já possui como modo de subsidiar o planejamento das ações para o atingimento de metas estabelecidas em conformidade às premissas da gestão por resultados na educação estabelecidas pelos sistemas de ensino. Pressupostos factíveis que a além dos básicos: currículo, engajamento, formação, material didático, infraestrutura, merenda, valorização salarial, pode-se carrear sobretudo, como pilares angulares, planejamento e método.

Por dados da consulta realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em escolas públicas municipais e estaduais de todo o país, sistematizada no dossiê “Retrato da Escola”, revelaram-se dados inquietadores: alguns já conhecidos acerca da Gestão da Escola e do Sistema Educacional, ao mesmo tempo em que amplia a visão e traz elementos importantes, como o repasse de recursos financeiros e a forma de provimento dos cargos de direção da gestão escolar (CNTE, 2020).

Aos dados aludidos, há fortes referências à existência de processos de gestão democrática e de implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao mesmo tempo em que permanecem o clientelismo político e o autoritarismo na gestão, que são chagas presentes em muitas gestões escolares. Entretanto, a despeito dessa verticalidade de gestão escolar, é que a realidade tem mudado e, segundo a CNTE (2020), a realidade de irregularidades na gestão do sistema escolar tem, consideravelmente, diminuído pelo mando dos órgãos de controles de contas do Estado.

Todavia, a mesma CNTE (2020) pontua que persistem crônicos problemas ainda, como a demora, ausência ou desvios no repasse de recursos financeiros para a escola; a falta de prestação de contas de verbas recebidas e aplicadas; professores trabalhando sem a habilitação exigida; excesso de alunos por sala de aula. Todas essas circunstâncias evidenciadas, flagrantemente são empecilhos para a implementação das premissas da gestão por resultados, haver-se de convir.

Essas interfaces da gestão educacional com financiamento da educação, formação de professores, organização interna da escola, no dizer de Perrella e Alencar (2022), são conjunturas que incidem incisivamente no fazer pedagógico-administrativo de qualquer sistema de ensino e, com mais impacto, na ponta final do sistema, a unidade escolar, destarte, afastando-se a possibilidade de sustentação de ações voltadas para a gestão por resultados.

Outra interface, ainda nas proposituras teóricas de Perrella e Alencar (2022), que tem dado a tônica na gestão escolar por resultados, são a busca de dados positivos nos indicadores educacionais conseguidos pelos sistemas de avaliação externa em larga escala da escola pública no Brasil, que são as metas interpostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que por sua vez são emanadas do Banco Mundial, e os gestores escolares, como executores institucionais das tarefas, ficam à mercê dos resultados da avaliação oficial para ter sua competência comprovada e seu trabalho de gestão escolar reconhecido. O que isso tem provocado na queda da autoestima, associada às precárias condições de salários e trabalho, é um crime que os responsáveis terão, mais cedo ou mais tarde, de responder à sociedade brasileira, consoante predizem os mesmos autores suso mencionados

Segundo o MEC e o Banco Mundial, os profissionais do magistério não estão devidamente preparados nem para ensinar, quanto mais para exercer funções

de dirigentes ou mesmo participar efetivamente da gestão educacional. A alternativa tem dupla face: alterar a legislação pertinente às instâncias de formação do educador, reduzindo-as e investir nas capacitações em serviço modulares e seletivas, tomando algumas escolas como referência CNTE (2020).

Afirme-se, pois sim, que o impacto mais negativo produzido por tais programas é o ataque à afirmação da identidade profissional dos trabalhadores em educação e a relação com as políticas da qualidade do ensino vista como o combate estatístico à evasão e à repetência, pressuposto basilares da gestão por resultados. Por outro lado, segundo Carneiro (2018), o Brasil comemorou os índices de matrícula, beirando a universalização. Mas teve de amargar os limites dessa estatística, embora promissora, evidenciados pelo péssimo desempenho da qualidade de ensino.

Tratar essa questão desvinculada da gestão escolar por resultados é continuar trabalhando sob a batuta dos números pelos números. Tratá-la com a implementação de algumas inovações pedagógicas, trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2025), como classes de aceleração, ciclos de aprendizagem, progressão parcial, considerando apenas a melhoria do fluxo do sistema e a economia de recursos, é maquinar a gravidade do problema. Os gestores educacionais têm demonstrado boa receptividade para discutir essas questões, porém não querem ser usados ou ter sua autoridade pedagógica negada pela ausência de uma gestão que não permita contextualizar o debate na proposta da escola que não sejam adstritos tão somente ao caráter da gestão por resultados (CNTE, 2020).

Portanto, se é na escola que a gestão educacional tem o seu campo primordial de repercussão, considerando ser nessa instituição que se materializam as políticas e programas governamentais para a educação, dela retornando para a sociedade, não se pode conceder que tais políticas e programas continuem a ser gestados em gabinetes, ouvindo apenas as imposições do Banco Mundial e longe de construir uma escola pública de qualidade, com profissionais valorizados e gestão democrática, tendo como perspectiva o direito, a cidadania e a inclusão social. Em tempo, gestão por resultados, para sua devida capacidade ser reconhecida e aceita como mais uma interface para a melhoria da qualidade do ensino, suas premissas devem encartar o conceito que indicadores quantificáveis deve expressar também o sentido qualificável do processo de aprendizagem em seu conceito final.

A FUNÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA GESTÃO POR RESULTADOS

Para Demo (1996), a individualidade da práxis pedagógica de cada profissional da educação é o que o define na diversidade de estratégias que cada um pode usar na estruturação das intervenções educativas na excelência de seu ofício. De uma posição de mediador entre aprendizagem e cultura, a atenção à variedade de atribuições que lhe sejam acometidas, por certo, que não raras vezes, se exigirá desafiar; outras vezes, dirigir, e outras, sugerir, circunstâncias que podem ser relacionadas às premissas da gestão por resultados, assim como se infere do pensamento de Perrella e Alencar (2022).

Tudo isso sugere que a interação direta entre todos os profissionais do magistério e a gestão escolar deve facilitar, na medida do possível, o acompanhamento dos processos realizados para o atingimento das metas estabelecidas pelas premissas da gestão por resultados, que, efetivamente, vai requerer, como estratégia de ação, o acompanhamento e a intervenção eventual de modo específico para cada circunstância deparada, exigindo-se, pois, coerência com ao que se evidencia como tergiversamento dos objetivos e metas propostos. Em sendo, torna-se necessária a observação daquilo que vai acontecendo, não é uma observação “de fora”, mas uma observação que permita integrar também os resultados esperados de outras intervenções já havidas.

Consequentemente, parece mais adequado pensar em uma organização que favoreça interações em níveis diversos, em relação ao grupo de classe, por ocasião de uma exposição; em relação a grupos de trabalho, quando a tarefa o exija e permita interações individuais de forma mais específica (Demo, 1996, p. 97).

Observe-se ao disposto, que Demo (1996) antecede em conceito referente à gestão por resultados, o que Perrella e Alencar (2022) afirmam em mesmo diapasão discursivo, contudo, com outra indicação epistemológica referente à gestão por resultados, como sendo a esta especificidade que torna a gestão escolar quase como uma arte de proatividades. Gerir uma unidade de ensino, ainda citando Demo (1996, p. 109), é, antes de tudo: “um relacionamento de confiança estabelecido para que

aconteça a construção de resultados esperados, que não vem com o repasse, mas da interação”.

Destarte, pelo exposto, entende-se que gerir uma unidade de ensino nos propósitos da gestão por resultados é promover a construção do saber fazer em estratégias, que diferentemente do que prega determinantes teóricos e/ou regramentos de orientações verticalizadas pelo sistema a que se está subordinado institucionalmente, esse saber fazer não se dá de modo unilateral, muito menos monocrático, mas sim, como sugere Demo (1996), interativamente e amiudadamente.

Perrella e Alencar (2022), sustentam que o gestor escolar em seu papel de consolidação, intermediação, orientação e ação pedagógico-administrativa, invariavelmente, vivencia uma rotina que é envolvida por condicionantes de sentimentalidades que pode lhe inferir condicionantes que lhe desvirtua o princípio administrativo-constitucional da impessoalidade. E não há como descartar essa possibilidade de condição, pois o agente gestor traz em si, e não poderia ser diferente, as condições humanas tanto quanto os demais profissionais do magistério. Afinal; quem nunca se permitiu que o cotidiano “além-muros” interferissem em sua missão institucional de gestão.

Dessa forma, como expõe Demo (1996), esses sentimentos quando não são harmonizados, acabam sendo um risco para o processo da gestão educacional como um todo, posto, lidar com gente é envolver-se em pequenas e grandes histórias de vida, é descobrir-se ou esconder-se no outro, é consolidar o ser humano como ser incontestavelmente dependente das relações que devem existir para que exista gestão e, com efeito, essa conjuntura comum pode, eventualmente, condicionar que a gestão por resultados não seja bem recepcionada em seus conceitos que afastam qualquer possibilidade de relação em pessoalidade de seus objetivos e metas. O que deve sempre prevalecer, segundo Perrella e Alencar (2022), são os resultados positivos esperados.

Demo (1996) em pródigos posicionamentos defende que a tentativa de construir confiança na relação dos objetivos e metas da gestão por resultados na ambiência da gestão escolar, requer, antes de tudo, a habilidade do gestor escolar para que não seja confundida sua autoridade e competências com mandonismo.

O gestor escolar em seu papel e lugar deve fazer a diferença, como também urgem que o seu discurso seja discernido. Ele, o gestor escolar, assim como cada um que assume o seu lugar e papel, deve ser um e não simplesmente mais um. Na autenticidade e no assumir de sua condição de profissional do magistério, ele colabora para a harmonia da rotina, pois ao sair de sua omissão, ao desvendar-se, ao expor-se e ao assumir o seu lugar, não gera confusões sobre sua figura, mas cria possibilidades de recorrerem a ele sempre que necessitarem do orientador (Demo, 1996, p. 47).

Nessa toada, conclui-se que: quem de fato está imbuído da missão da gestão escolar e, no caso específico, para gestão por resultados, deve priorizar sua atuação às condições básicas para a construção e desconstrução de paradigmas nas relações institucionais cotidianas, criando possibilidades e oportunidades para redirecionamento quando a eventualidade exigir, para se bater e/ou suplantar metas de resultados favoráveis que se disciplinam em variados vieses da gestão por resultados.

O GESTOR ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DA GESTÃO POR RESULTADOS

Algumas atividades presentes da vida escolar, segundo Garrido (2009), são atribuições exclusivas do gestor escolar. A organização dos órgãos colegiados, por exemplo, deve ser um momento de avaliação reflexiva e mútua entre alunos, professores e direção. Desde o horário em que, se possível, todos os professores estejam presentes, até as devidas documentações, planilha com notas e as anotações necessárias ao bom andamento de todo o trabalho.

Compete, pois, ao gestor escolar, conforme afirma Garrido (2009), conduzir todo o trabalho realizando as observações que contribuam para as decisões da equipe de maneira equilibrada, onde, a sua participação se intensifica com a ação conjunta dos demais membros do núcleo gestor e demais profissionais do magistério nas atividades pedagógico-administrativas a serem desenvolvidas durante o ano nos momentos de planejamento, garante uma organização com visão mais detalhada no andamento de todos os momentos da escola, tornando o ambiente propício ao atingimento de metas estabelecidas, conforme premissa da gestão por resultados.

Afirme-se, pelo que pontua Porto (2009), que a ação de gestão escolar é um encadeamento de atribuições em que lhe exige uma postura multifacetada, como quando dos momentos que são únicos dentro da escola e que podem ser delineados

em variadas facetas circunstâncias, como quando da chegada de um novo professor que irá conhecer a nova filosofia e a proposta metodológica da escola e as metas a serem atingidas, bem como, quando é necessário demitir algum professor do quadro e realizar o processo de admissão de um novo e, quando se tem que impor a devida ação enérgica para o redirecionamento para metas e resultados não atingidos, indicando ações e pressionando todos ao limite.

O gestor escolar é – entre os profissionais da escola – um dos que deve estar mais atento e mais capacitado a reconhecer e a proporcionar momentos que facilitem o sentir, o pensar e o fazer conscientes, a fim de que possam ser, simultaneamente, sentir-se, pensar-se e fazer-se. Em outras palavras, o fazer do coordenador escolar implica ajudar – afinal, ele é um profissional de ajuda (Porto, 2009, p.65).

Diga-se mais, sobre esta postura multifacetada, sobretudo, sobre o fundamento de sua ação que deve sempre ser o da promoção de condições que propiciem aos profissionais sob sua orientação, o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão que esteja em acordo com a significância do processo ensino-aprendizagem para o atingimento de metas estabelecidas para a gestão por resultados:

O trabalho do gestor escolar é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o coordenador escolar está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas (Garrido, 2009, p.9).

A concepção de um gestor escolar deve expressar a sua desenvoltura no atendimento aos professores em seus planejamentos e em reuniões de área realizadas de forma a atender as necessidades individuais de cada um, realizando os devidos encaminhamentos de problemas de sala de aula e de alunos que necessitem de uma atenção individualizada. Tudo que convirja ao *modus operandi* das premissas para a gestão por resultados no atingimento de metas e objetivos que situem a

unidade de ensino nos determinantes do sistema de ensino e suas imposições para indicadores favoráveis (Murici, Chaves, 2016).

É sabido que uma série de fatores, conforme teoriza Garrido (2009), acomete um gestor escolar por variadas e inerentes razões do ofício. Os gestores têm suas angústias. De tal modo, que não podem agir sozinhos em situações onde é função da equipe de partilhar não deve ser desconsiderada na gestão por resultados que é sempre uma ação conjunta por sua envergadura e conceitos de metas e estratégias. A equipe pedagógica (direção, coordenadores, orientadores educacionais e supervisores, e demais funcionários da escola) deve estar coesa no mesmo direcionamento das ações propostas pelos sistemas de ensino que, por serem verticalizadas e exigidos resultados, observando-se as estratégias vigentes pela coerência da missão educacional na perspectiva da gestão por resultados, conduzindo o devido processo como deve ser: com equilíbrio.

Atribui-se ainda como fundamento da ação do gestor escolar na perspectiva da gestão por resultados, consoante Murici e Chaves (2016), a premissa de que a família deve ser chamada a escola para a partilha de responsabilidades sempre que houver necessidade para o trabalho que envolvam não somente as questões do cotidiano pedagógico-administrativo, mas sim e também, a clareza do que se revesta as determinações impositivas do sistema de ensino por indicadores favoráveis da gestão por resultados em todas as suas premissas, sendo que esse trabalho de intermediação de chamamento e consolidação da participação da família para o atingimento das metas estabelecidas, é parte das tantas outras atribuições da ação de gestão escolar.

Assertiva que encontra respaldo nas afirmações de Libâneo (2004), que estabelece um pragmatismo quanto à essência do gestor escolar como sendo o profissional que responde pela viabilidade, integração e articulação do fazer pedagógico, relacionando-se diretamente com os professores, alunos e pais. Sua principal atribuição, nas ponderações do mesmo autor, é a assistência didático-pedagógica “por uma reflexão sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação” (Libâneo, 2004, p. 39). Ora, a reflexão sobre onde se está e onde se quer chegar no estabelecimento da proposta da gestão por resultados, é sim, conforme esse autor, os desafios constantes do gestor escolar que no seu dizer: “está

sedimentando de maneira constante novas circunstâncias para resultados finais esperados” (Libâneo, 2004, p.39).

Até recentemente, segundo Matta (2020), a literatura relativa à gestão das organizações educacionais buscava o transplante, para dentro da escola, da teoria e dos processos de gestão burocrática, adotada pelas empresas que podem ser coadunadas com as premissas da gestão por resultados. Não são poucos, ainda pelo que considera Matta (2020), os que situam as organizações educacionais como empresas e advogam que, como tal, devem ser administradas aos ditames da gestão por resultados. Sob esse enfoque, a gestão assumiria o modelo burocrático, em que a eficiência e eficácia ocupam a centralidade das questões gerenciais e não se sobrepondo e/ou afastando-se à especificidade da organização educacional que abarca o conceito da gestão por resultados.

Matta (2020) afirma que o novo perfil de configuração que caracteriza a sociedade atual pode até construir um entendimento de que muito pouco sobra aos agentes educacionais, como no caso da gestão da escola por resultados que é a planificação conceitual para os termos: liderança, gestão e chefia. Conjectura-se, porquanto, que a ausência dessas definições, que, podem ser relacionados como sendo, na concepção de Matta (2020, s/p.):

Chefe é aquele conhecido por dar ordens diretas e incontestáveis, obrigando as pessoas a cumprirem sem considerar que muitas vezes aspectos relativos às condições humanas estão envolvidos. No entanto chefe é a pessoa que comanda e nunca aceita ser contrariado, tem tendência a comandar e controlar seus subordinados impõe ordens e é autoritário. O Líder é conhecido como aquele que orienta as pessoas a fazerem de bom grado aquilo que é proposto, geralmente pedindo e não impondo além de estar aberto a considerar contestações para sua análise. Sua postura é mais democrática, ou seja, mais voltada à participação de todos.

A análise feita pela citação expressa, pode passar a impressão de que as instituições sociais, particularmente a escola, encontram-se sob a determinação de um “rolo compressor”, como se pode inferir em relação aos determinantes da gestão por resultados, do qual não se dispõe de meios para se esquivar. Na verdade, aos profissionais do magistério, como é o caso da gestão da escola, cabe o exercício da ação atribuída, além da mera racionalização das estratégias apontadas pelos planejadores para a gestão por resultados, que se encontre ressonância na definição

do papel estabelecido para cada membro, e, no caso específico, o gestor escolar, a devida liderança (Matta, 2020).

GESTÃO POR RESULTADOS, NEOLIBERALISMO E EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

A difusão da gestão por resultados na educação deve ser compreendida no contexto das reformas do Estado implementadas a partir das últimas décadas do século XX, especialmente sob a influência da denominada Nova Gestão Pública (*New Public Management*) e da consolidação das políticas neoliberais em escala global. Esse movimento buscou redefinir o papel do Estado mediante a incorporação de princípios oriundos da administração empresarial, tais como eficiência, produtividade, controle de desempenho, definição de metas, descentralização administrativa e responsabilização (*accountability*), produzindo significativas alterações na formulação e implementação das políticas públicas educacionais.

Nesse cenário, organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), passaram a exercer crescente influência sobre as reformas educacionais desenvolvidas em diversos países, defendendo a adoção de mecanismos de avaliação em larga escala, monitoramento permanente dos sistemas de ensino, definição de metas de desempenho e fortalecimento dos processos de responsabilização institucional. A educação passou, gradativamente, a ser concebida não apenas como direito social, mas também como instrumento estratégico para o aumento da competitividade econômica, da produtividade e da formação de capital humano, deslocando parte significativa do debate educacional para indicadores quantitativos de desempenho.

Sob a perspectiva crítica, entretanto, diversos estudiosos argumentam que tais reformas representam mais do que simples modernização administrativa. Conforme analisa Ball (2004, 2007), a expansão das políticas de performatividade introduziu novas formas de regulação do trabalho docente e da gestão escolar, nas quais indicadores, rankings e avaliações padronizadas passam a orientar decisões pedagógicas e administrativas. Para o autor, a cultura da performatividade produz mecanismos de controle que reorganizam as práticas profissionais e redefinem os

sentidos atribuídos à qualidade da educação, privilegiando resultados mensuráveis em detrimento da complexidade dos processos formativos.

Em perspectiva semelhante, Apple (2006, 2019) sustenta que as reformas educacionais inspiradas pelo mercado ampliaram a influência de interesses econômicos sobre os sistemas públicos de ensino, fortalecendo processos de mercantilização da educação e redefinindo as relações entre Estado, sociedade e escola. Para o autor, a incorporação de princípios empresariais à gestão educacional contribui para deslocar o debate sobre o direito à educação para uma lógica de eficiência, produtividade e competição institucional.

Na tradição crítica francesa, Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo não deve ser compreendido apenas como política econômica, mas como uma racionalidade que reorganiza as instituições sociais segundo a lógica da concorrência permanente. Nessa perspectiva, a escola passa a incorporar práticas de gestão orientadas por desempenho, avaliação contínua e responsabilização, aproximando-se progressivamente dos modelos de administração empresarial.

No campo da educação brasileira, Frigotto (2018) afirma que a incorporação dessas políticas integra um movimento mais amplo de subordinação da educação às necessidades de reprodução do capital, no qual a formação humana tende a ser reduzida às exigências do mercado de trabalho. Essa crítica aproxima-se das reflexões de Mészáros (2008), para quem a educação, nas sociedades capitalistas, frequentemente assume a função de reproduzir as condições materiais e ideológicas necessárias à manutenção das relações sociais de produção. Sob esse enfoque, seguindo-se a lógica do pensamento de Freire (2009), a gestão por resultados não constitui apenas uma técnica administrativa, mas também uma expressão das transformações da sociabilidade capitalista contemporânea.

As contribuições de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) reforçam essa interpretação ao demonstrarem que a circulação de discursos produzidos por organismos internacionais contribuiu para consolidar uma agenda educacional fortemente orientada por eficiência, avaliação e responsabilização. Segundo essas autoras, a difusão da gestão por resultados insere-se em um processo de redefinição das funções do Estado e da própria concepção de educação pública, fortalecendo mecanismos de regulação baseados em indicadores e metas institucionais.

Na mesma direção, Freitas (2018) adverte que a centralidade atribuída às avaliações externas pode induzir processos de estreitamento curricular, intensificação do trabalho docente e redução da autonomia pedagógica das escolas. Embora reconheça a importância da avaliação como instrumento de diagnóstico e planejamento, o autor ressalta que sua utilização como mecanismo de controle administrativo tende a privilegiar resultados quantitativos em detrimento das múltiplas dimensões que compõem a qualidade da educação.

Essa discussão dialoga diretamente com a obra “O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista”, (Frigotto, 2018), indicada no parecer de avaliação, ao evidenciar que as reformas educacionais das últimas décadas não podem ser analisadas apenas sob a ótica da eficiência administrativa. Elas se inserem em um movimento mais amplo de reorganização das políticas públicas, no qual a educação passa a responder crescentemente às exigências da racionalidade econômica e da governança gerencial.

Todavia, reconhecer esses limites não implica negar a relevância da gestão por resultados como instrumento de planejamento e monitoramento das políticas educacionais. Indicadores de desempenho, quando utilizados de maneira crítica, contextualizada e articulados ao projeto político-pedagógico das escolas, podem subsidiar importantes processos de diagnóstico institucional e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. O desafio consiste em impedir que a racionalidade gerencial se sobreponha às finalidades constitucionais da educação pública, preservando os princípios da gestão democrática, da autonomia escolar, da valorização dos profissionais da educação e da formação humana integral. Assim, a gestão por resultados deve ser compreendida em sua natureza dialética: simultaneamente como instrumento potencial de organização administrativa e como objeto de permanente problematização crítica diante das transformações produzidas pelo neoliberalismo e pela sociabilidade capitalista contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciaram que a gestão por resultados se consolidou como um dos principais paradigmas das políticas educacionais contemporâneas, influenciando significativamente a organização dos

sistemas de ensino, a gestão escolar e as práticas pedagógico-administrativas das escolas públicas brasileiras. Fundamentada nos pressupostos do *Management by Results* (MBR), a lógica da definição de metas, do monitoramento de indicadores e da responsabilização institucional passou a orientar a formulação e a implementação das políticas educacionais, especialmente por meio das Avaliações Externas em Larga Escala (ALEs), conferindo centralidade ao desempenho mensurável como parâmetro de qualidade da educação.

Entretanto, a análise empreendida neste estudo demonstrou que a difusão da gestão por resultados não pode ser compreendida apenas como consequência da incorporação de técnicas modernas de administração pública. Conforme discutido ao longo do trabalho, sua expansão está diretamente relacionada às reformas do Estado inspiradas pela Nova Gestão Pública e pela consolidação das políticas neoliberais, que introduziram na administração educacional princípios de eficiência, produtividade, performatividade e *accountability*. Nesse contexto, verificou-se que a educação passou a incorporar mecanismos típicos da racionalidade empresarial, ampliando a utilização de indicadores quantitativos como instrumentos de regulação das políticas públicas e de avaliação do desempenho institucional.

A discussão teórica permitiu compreender, ainda, que a gestão por resultados integra um processo mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais contemporâneas, marcado pela crescente influência de organismos multilaterais e pela difusão de modelos gerenciais voltados à obtenção de resultados mensuráveis. Sob a perspectiva crítica desenvolvida por autores como Ball (2004, 2007), Apple (2006, 2019), Dardot e Laval (2016), Frigotto (2018), Mészáros (2008), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) e Freitas (2018), esse movimento expressa a incorporação da racionalidade neoliberal ao campo educacional, fenômeno frequentemente identificado como empresariamento da educação. Tal perspectiva evidencia que as políticas de avaliação, responsabilização e gestão por resultados ultrapassam a dimensão meramente técnica, inserindo-se nas transformações da sociabilidade capitalista e na redefinição do papel do Estado na oferta das políticas públicas educacionais.

Isso não significa afirmar que a gestão por resultados seja, em si mesma, incompatível com a melhoria da educação pública. Ao contrário, verificou-se que a utilização de indicadores educacionais, quando orientada por princípios democráticos

e empregada como instrumento de diagnóstico, planejamento e aperfeiçoamento das políticas educacionais, pode contribuir para qualificar a gestão dos sistemas de ensino e subsidiar processos de tomada de decisão. Todavia, sua utilização como critério exclusivo de qualidade educacional tende a produzir efeitos indesejáveis, como a centralização curricular, a intensificação do trabalho docente, a redução da autonomia pedagógica das escolas e a valorização excessiva da performatividade em detrimento da formação humana integral.

No que concerne à atuação do gestor escolar, constatou-se que sua função ultrapassa aspectos meramente administrativos, exigindo competências relacionadas à liderança pedagógica, ao planejamento participativo, à mediação institucional e ao acompanhamento permanente dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o gestor assume papel estratégico na articulação entre as exigências produzidas pelas políticas de avaliação e responsabilização e a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Para que a gestão por resultados produza impactos efetivamente positivos, torna-se indispensável que sua atuação esteja fundamentada nos princípios da gestão democrática, da participação coletiva, da valorização dos profissionais da educação e do respeito às especificidades socioculturais de cada comunidade escolar.

Por fim, conclui-se que a gestão por resultados deve ser compreendida em sua natureza dialética. Ao mesmo tempo em que oferece instrumentos relevantes para o planejamento, o monitoramento e a transparência das políticas públicas, também exige permanente problematização crítica acerca de seus limites e implicações para a educação pública. A efetivação de uma educação socialmente referenciada requer políticas capazes de conciliar indicadores de desempenho com autonomia escolar, valorização docente, financiamento adequado, participação democrática e compromisso com a formação humana integral. Assim, o debate acerca da gestão por resultados permanece atual e necessário, não apenas como discussão sobre modelos de gestão, mas como reflexão crítica sobre os rumos das políticas educacionais brasileiras diante das transformações produzidas pelo neoliberalismo e pela sociabilidade capitalista contemporânea.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando "à direita"**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

BALL, Stephen J. **Education plc**: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education. London: Routledge, 2007.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BASTOS, Rogério Cid. **Peter Drucker e a administração por objetivos**. São Paulo: Atlas, 2016.

BORGES, André. **Gestão por resultados**: conceitos, características, vantagens e limitações do modelo de Peter Drucker. 2016. Disponível em: <https://www.administradores.com.br>. Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2025.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Gestão por resultados na educação e indicadores de desempenho escolar**. São Paulo: Cortez, 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Retrato da escola pública brasileira**. Brasília: CNTE, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 163-174, 2002.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GARRIDO, Elsa. **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Avaliação educacional e gestão por resultados**. Campinas: Autores Associados, 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. Brasília: INEP, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Liderança, chefia e gestão escolar: interfaces contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MURICI, Izabel; CHAVES, Neuza. **Gestão por resultados na educação pública brasileira**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

PERRELLA, Cíntia; ALENCAR, Maria de Lourdes. **Gestão por resultados e políticas educacionais neoliberais no Brasil**. Recife: EDUPE, 2022.

PORTO, Yeda Crusius. **Gestão escolar e formação humana**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Gestão educacional e resultados escolares**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. A gestão por resultados na educação brasileira: limites e possibilidades. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, p. 411-429, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VICENTINI, Paula Perin. **Avaliação educacional e accountability na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2020.